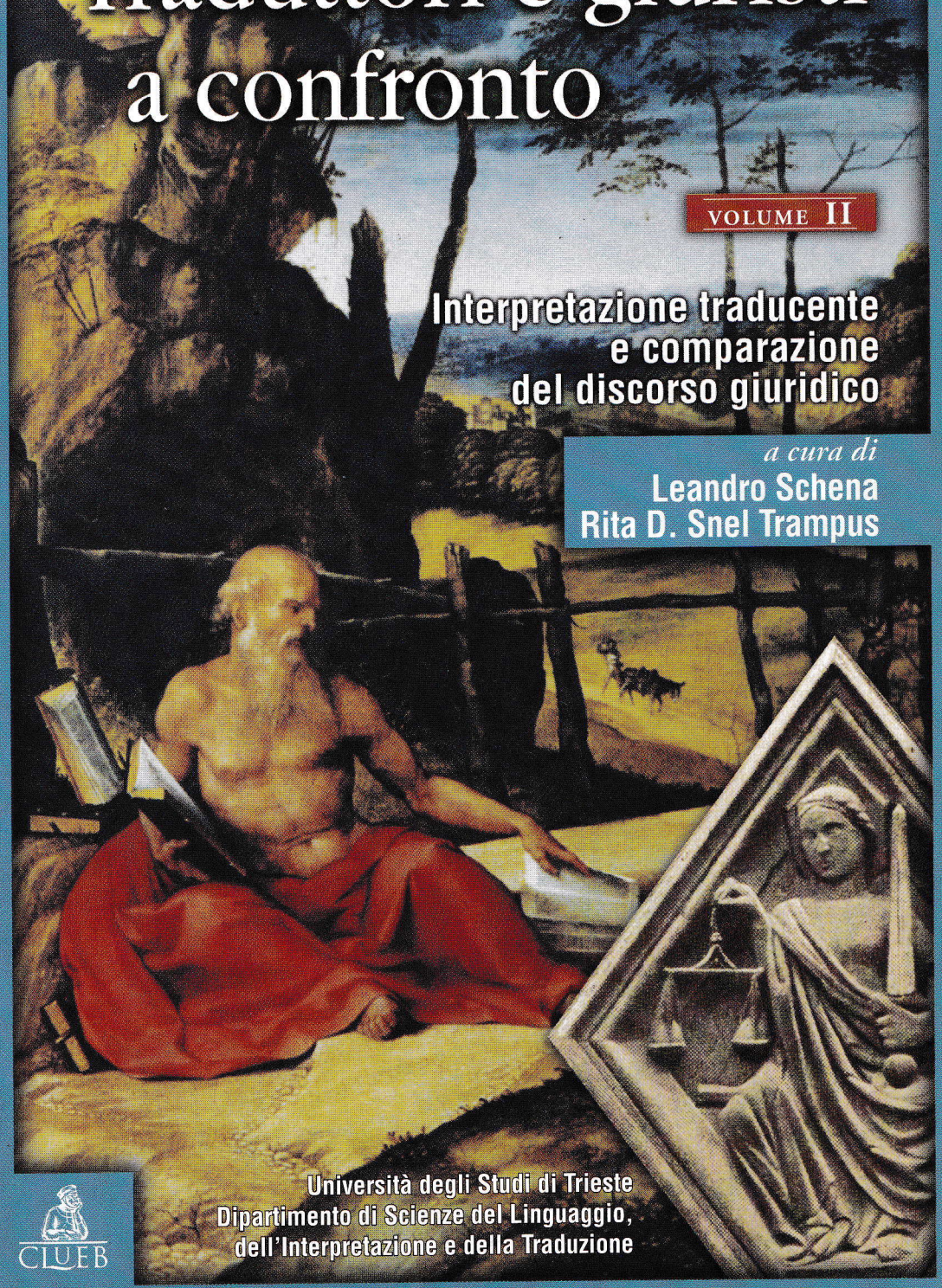
Traduttori e giuristi a confronto

VOLUME II

Interpretazione traducente e comparazione del discorso giuridico

a cura di
Leandro Schena
Rita D. Snel Trampus



Università degli Studi di Trieste
Dipartimento di Scienze del Linguaggio,
dell'Interpretazione e della Traduzione

CLUEB

© 2002 by CLUEB
Cooperativa Libraria Universitaria Editrice Bologna

Volume pubblicato con
un contributo dell'Università degli Studi di Trieste
Dipartimento di Scienze del Linguaggio, dell'Interpretazione e della Traduzione

Traduttori e giuristi a confronto. Interpretazione traducente e comparazione del discorso giuridico, vol. II / a cura di Leandro Schena, Rita D. Snel Trampus – Bologna : CLUEB, 2002
XII-217 p. ; 24 cm.
ISBN 88-491-1952-6

In copertina: *S. Girolamo* di Lorenzo Lotto, Castel S. Angelo, Roma (1509-1510) e *La dea della Giustizia* (Iustitia/Themis?) dalla copertina di Francesco Calasso, Medio Evo del diritto, I - Le fonti, Giuffré, 1954.

Copertina di Oriano Sportelli

CLUEB
Cooperativa Libraria Universitaria Editrice Bologna
40126 Bologna - Via Marsala 31
Tel. 051 220736 - Fax 051 237758
www.clueb.com

Finito di stampare nel mese di settembre 2002
da Legoprint - Lavis (TN)

INDICE

Introduzione VII

Cécile Desoutter, *Enseigner le français juridique dans l'optique d'une certification internationale* 1

Gianni Corradini, *Importanza di uno schema contrattuale bilingue* 17

Anna Soncini Fratta, *Tradurre un atto giuridico (pratica linguistica di intervento tra francese e italiano)* 21

Giuliana Garzone, *Tradurre la convenzione internazionale: aspetti testuali e pragmatici* 37

Rita Salvi, *The intertextual dimension in the teaching of legal English* 73

John Douthwaite, *Theory and Method in teaching legal English* 97

A. Silvia Serena, *Il tedesco giuridico agli studenti di economia: resoconto di una breve esperienza didattica* 133

Erika Nardon-Schmid, *Lessico e fraseologia nella contrattualistica tedesca: analisi e proposte didattiche* 167

Eva Wiesmann, *La traduzione giuridica dal punto di vista didattico* 205

A. Silvia Serena*

Il tedesco giuridico agli studenti di economia: resoconto di una breve esperienza didattica

Il contributo che segue presenta i risultati di una breve parentesi dedicata nel corso dell'a.a. 1996-97 (secondo semestre) e 1997-98 (primo semestre)[1] al "tedesco giuridico"[2] nell'ambito di un corso di lingua tedesca diretto ad una ventina di studenti di prima lingua del secondo anno[3] della Facoltà di Economia e Commercio dell'Università Bocconi: su un totale di 20 ore (accademiche per semestre)[4], suddivise in 10 incontri di due ore l'uno, al "tedesco giuridico" con stati dedicati cinque incontri di 90 minuti ciascuno.

Sulla base di un grafico (vedi fig.1) che funge da ossatura al presente contributo e che illustra visivamente le interrelazioni tra i varî ordini di riflessione, vengono presentate le considerazioni che nell'ambito della sperimentazione hanno determinato la scelta degli *obiettivi*, dei *contenuti*, degli *strumenti* e delle *modalità di svolgimento* del lavoro. Indipendentemente dal fatto che il tempo da dedicare al "tedesco giuridico" fosse molto limitato, la scelta di *cosa* fare *come*, con *quali mezzi* e per *quale scopo* si è inserita in una riflessione curriculare preliminare[5] in base alla quale sono state decise le priorità.

* Università Commerciale Luigi Bocconi, Milano.

1 Negli anni accademici successivi l'esperienza è stata parzialmente ripetuta, cosa d'ora in poi impossibile, dato che il nuovo assetto del piano di studi dell'Università Bocconi nell'a.a. 2000-2001 ha eliminato per le lingue straniere la libertà di programmazione dei corsi: se finora il docente era libero di decidere se e come lavorare con gli studenti sulla lingua per scopi speciali, – nel nostro caso su argomenti economico-commerciali inerenti al corso di laurea a seconda dei bisogni, degli interessi e degli indirizzi di studio degli studenti – d'ora in poi i corsi mirano solo a preparare alle certificazioni internazionali precostituite. Se dal punto di vista della certificazione dei crediti ciò è comprensibile e indispensabile, impedisce però esperienze come quella qui descritta.

2 Per quanto riguarda la definizione "tedesco giuridico" vedi 0.1.3.

3 Poiché finora le lingue erano inserite nel primo e secondo anno di studio, si è trattato di studenti in corso iscritti al secondo anno.

4 Venti ore venivano svolte con il coordinatore che svolgeva un programma a parte di corrispondenza commerciale, e venti con chi scrive.

5 Vedi 0.1.2 e 0.1.2.1.

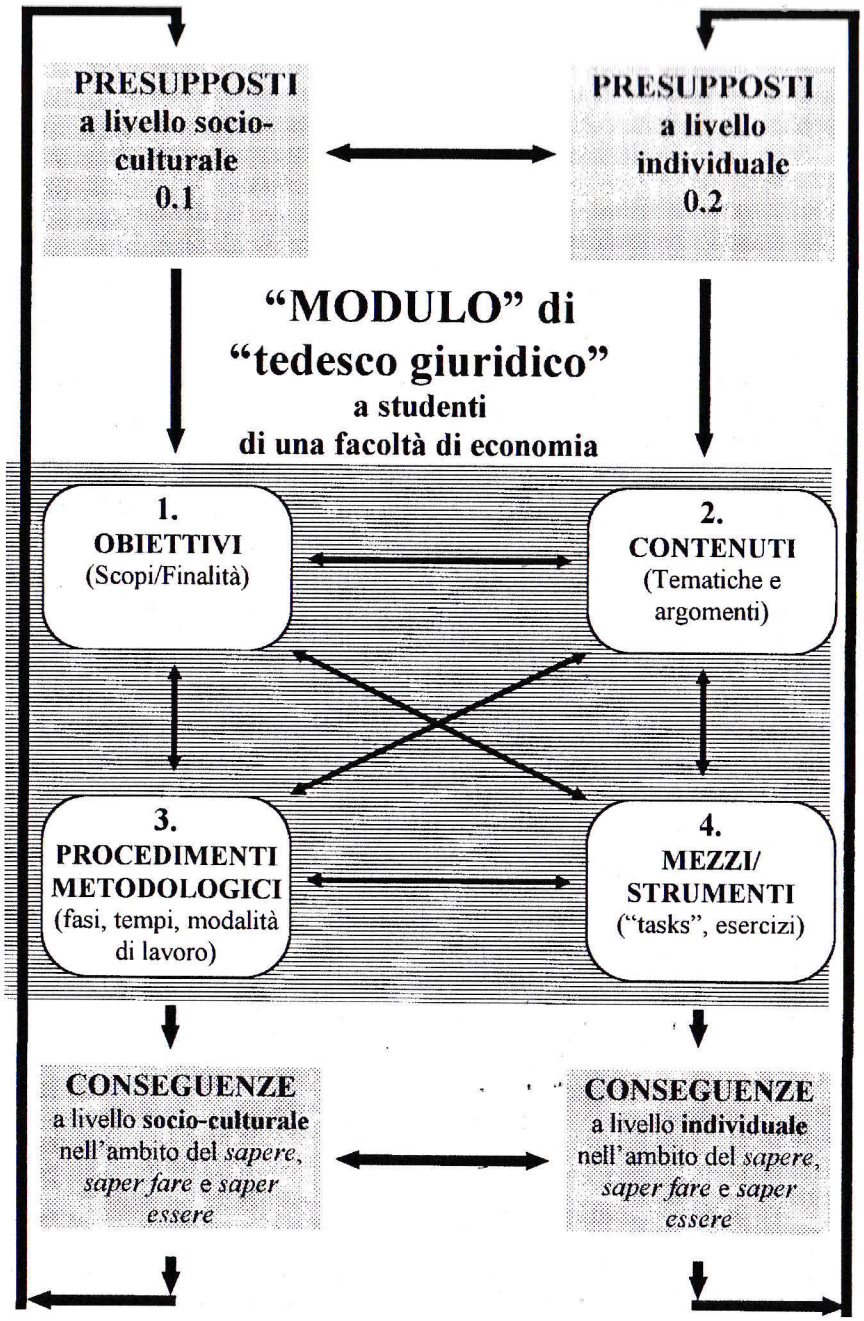


Fig. 1

La riflessione che ha condotto alla programmazione e allo svolgimento del corso di "tedesco giuridico" si è svolta secondo lo schema riportato nella fig. 1, il quale può essere riferito sia al docente che al discente.

Il corso – rappresentato dalla superficie tratteggiata in orizzontale – è stato visto come risultato dell'*interrelazione* tra *quattro campi decisionali* [6], a ciascuno dei quali è dedicato un paragrafo. Le frecce bidirezionali tra i vari campi decisionali indicano che ciascuno di essi non può essere disgiunto dagli altri tre: infatti la scelta

- dei ***contenuti*** (vedi paragrafo 2), e in particolare la decisione di trattare degli studi di caso, è dipendente dalla riflessione sugli
- ***scopi*** del corso (vedi il paragrafo 1), e da questi dipende la scelta delle
- ***modalità*** di lavoro (vedi il paragrafo 3 che presenta una spirale che illustra visivamente l'articolazione e lo svolgersi delle fasi di ricerca), le quali dipendono a loro volta da obiettivi e contenuti, mentre da esse dipende la scelta degli
- ***strumenti*** (vedi paragrafo 4), la cui scelta dipende dagli altri tre elementi.

La programmazione ha avuto quindi sempre presenti tutti e quattro i campi decisionali, in quanto ogni intervento su un campo comporta una modifica di equilibrio sugli altri tre – un equilibrio che però non è tale una volta per tutte, bensì va ri-cercato e ri-creato di volta in volta in rapporto alle sempre diverse condizioni umane e socio-ambientali, indicate sul grafico dalle due frecce di entrata in alto come "presupposti a livello *individuale*" (con riferimento quindi ai saperi, alle esperienze, competenze, capacità e abilità individuali di partenza – sia del docente che dello studente – vedi 0.2.) e "presupposti a livello *socio-culturale*" (cioè vincoli e i condizionamenti anche istituzionali, in quanto i docenti sono inseriti in un ambiente di ricerca, che sia istituzionale o meno[7] e gli studenti sono vincolati a piani di studio, gravitano intorno alle risorse esistenti e sono inseriti in un ambiente universitario ed extra-universitario del quale subiscono l'influsso (vedi 0.1).

[6] Il presente modello è una rielaborazione del modello della scuola berlinese di didattica esposto per la prima volta nel 1962 da P. Heimann (P. Heimann: *Didaktik als Theorie und Lehre*. In: Die Deutsche Schule, 54. Jg.). Alcuni dei saggi di base della scuola berlinese di didattica altrimenti irreperibili, tra cui quello di Heimann citato sopra, sono stati ripubblicati in una raccolta a cura di Kochan (1972). Per lo schema si veda in particolare: Wolfgang Schulz (1972: 414).

[7] Nel caso della presente esperienza, i presupposti sono stati dati da un lato dallo status della ricerca, dall'altro dalle sperimentazioni svolte al Centro Linguistico nelle altre lingue (vedi 0.1.3).

Il singolo – come singolo e nella sua interazione con il gruppo, cioè nel suo rapporto con i colleghi di studio, con l'ambiente esterno ecc. – dopo ogni esperienza di apprendimento si presenterà alla successiva arricchito degli effetti del processo di ricerca precedente, come indicato dalla freccia che, attraversando il campo tratteggiato dell'esperienza di apprendimento, esce in basso e si riconduce alle frecce di entrata in cima al grafico, cioè all'inizio di un nuovo processo di ricerca che continua tutta la vita (processo che può essere rappresentato anche da una spirale, come nel paragrafo 3).

0.1. *I presupposti a livello socio-culturale*

Nel paragrafo che segue verranno presentati i parametri – che sono le variabili che fungono da condizione e limite vincolante oltre che da riferimento – all'interno dei quali si colloca l'esperienza svolta.

Una *prima variabile* socio-culturale è quella istituzionale: verrà quindi presentata

- la *situazione istituzionale bocconiana* (cioè le risorse, i corsi e i programmi esistenti, vedi 0.1.1) e
- il *modello* utilizzato *per analizzarla* nella discussione con gli studenti con lo scopo di situare insieme a loro l'esperienza del "tedesco giuridico" (vedi 0.1.2 e 0.1.2.1).

Una *seconda variabile* socio-culturale è data

- dallo "stato dell'arte", ossia, all'interno della ricerca sulle microlingue, dalla situazione
- della *ricerca* sul *linguaggio giuridico* - inglese, francese, tedesco
- della *ricerca* sulla *didattica del linguaggio giuridico*
- dalla ricezione della ricerca nella specifica situazione bocconiana (esperienze di insegnamento di inglese e francese giuridico e possibilità di trasferirle al tedesco) (vedi 0.1.3).

0.1.1. *Risorse, corsi e programmi esistenti*

Relativamente al programma[8] di studio della lingua tedesca, prevista come le altre lingue (fino all'a.a. 1999-2000) per gli studenti del primo e secondo anno, la "Guida dello Studente" riporta delle indicazioni

[8] Il *programma* "è uno dei modelli operativi che si possono usare per indicare i fini e i contenuti di un corso di educazione linguistica. Nella tradizione italiana un programma era una sorta di manifesto, che indugiava molto sulle finalità e poi passava ad una rapida e sommaria indicazione dei contenuti e delle metodologie di insegnamento e di verifica. Negli anni Settanta questo modello è entrato in crisi, sostituito da forme estranee alla tradizione italiana (non a caso corpus, curriculum, syllabus sono parole che, pur latine, ci sono giunte tramite l'inglese)" (Balboni 1999: 79).

generali su obiettivi e finalità e sugli argomenti da trattare, insieme alle modalità d'esame. Non è mai esistito un "syllabus"[9] o un "curricolo"[10] vero e proprio nè per gli studenti di prima, nè per quelli di seconda lingua. Dato che c'erano più corsi paralleli di I e II anno, esisteva – a seguito della relativa riunione annuale – un accordo tra i docenti del "Tedesco II lingua" sugli argomenti da trattare nei due semestri; per "Tedesco I lingua" esisteva un solo corso,[11] che si poteva organizzare e programmare in modo diverso di anno in anno a seconda dei bisogni e delle motivazioni degli studenti. Ciò spiega da un lato la facilità a inserire una serie di ore dedicate al "tedesco giuridico" all'interno delle 'normali' ore di lezione e dall'altra la difficoltà a definire questa esperienza, qui in apertura indicata prudentemente come "*parentesi* di tedesco giuridico" perché pur avendo alcune caratteristiche per esser definita "modulo"[12], non lo è perché non è collegata ad altri moduli e non è inserita in un curricolo – anche se in realtà la questione curriculare è stata tutt'altro che elusa (è stata infatti affrontata con i colleghi – vedi 0.1.3 – e con il gruppo degli studenti destinatari, vedi 0.1.2). D'altronde l'esperienza è nel suo complesso incentrata sugli

[9] "Un *syllabus* è un modello operativo particolare: si tratta infatti di un elenco di contenuti, risultato di un processo di analisi dei bisogni strumentali, senza particolare attenzione alle mete educative. Negli anni Settanta il Progetto Lingue Vive del Consiglio d'Europa ebbe la forza di coinvolgere vari paesi europei nel tentativo di superare la nozione di programma e diffuse i *syllabus*, detti 'Livelli soglia'" (Balboni 1999: 99).

[10] "Un *curricolo* (spesso si usa anche in italiano la forma latina, *curriculum, -a*, giunta attraverso l'inglese) è un modello operativo che definisce il profilo formativo e quindi indica le mete, gli obiettivi e i contenuti che costituiscono l'oggetto del corso. In prima approssimazione si può dire che un curricolo fonde le nozioni di *programma* e di *syllabus;* in realtà oggi i curricoli tendono a includere anche sezioni che offrono a) parametri per variare il curricolo a seconda della situazione didattica, della natura degli allievi [...]; b) una guida metodologica relativa alle tecniche didattiche che si consiglia di utilizzare per raggiungere gli obiettivi; c) una serie di parametri per la verifica e la valutazione del raggiungimento degli obiettivi" (Balboni 1999: 25).

[11] Vedi nota 4. Il corso, suddiviso quindi tra il Coordinatore e chi scrive, era organizzato in modo che ciascuno dei due fosse libero di svolgere la sua parte senza interferire in quella del/della collega.

[12] "Per moduli si intendono blocchi autonomi a valenza sia disciplinare sia pluridisciplinare riferiti a insegnamenti di un segmento del curricolo" (Forum 1998:9) che siano "in grado di assolvere ben specifiche funzioni e di far perseguire ben precisi obiettivi cognitivi *verificabili, documentabili* e *capitalizzabili* [... che garantiscano] la promozione di conoscenze e competenze talmente significative da modificare la mappa cognitiva e la rete dei saperi precedentemente posseduti" (Domenici 1998:117 sgg. citato in Quartapelle 1999:19). Il *modulo* "ha potenziale euristico che compone e integra conoscenze dichiarative con conoscenze procedurali [...]. Diversamente dalle unità didattiche, che sono centrate sulla disciplina di insegnamento, il modulo è infatti centrato sull'alunno e finalizzato alla sua formazione" (Quartapelle 1999: 20). "La modularità offre le condizioni per un reale apprendimento nell'arco di tutta la vita" (Quartapelle 1999: 15).

studenti ed è stata strutturata in modo da permettere, nel suo piccolo, percorsi non necessariamente lineari, cioè differenziati secondo gli stili[13] e le motivazioni di apprendimento del singolo – il che è una caratteristica tipica del modulo – e in modo da favorire un apprendimento per scoperta e da permettere di combinare conoscenze dichiarative con conoscenze procedurali: quindi, pur nella consapevolezza che il termine "modulo" non calza perfettamente, esso viene adottato nel grafico (vedi fig. 1) e nel resto del presente contributo.

0.1.2. *L'individuazione delle competenze da sviluppare*

Abituati ad assumersi in proprio[14] la responsabilità del loro percorso formativo e a discutere all'inizio del semestre le competenze da sviluppare prioritariamente e le tematiche da trattare, gli studenti hanno chiesto da un lato di potersi render conto di quanto sarebbe servita alla loro formazione una parentesi di tedesco giuridico, e dall'altro di conoscere le opzioni tra le quali scegliere.

Per individuare le competenze da attendersi da uno studente di economia e commercio e quindi per la scelta degli obiettivi del corso di tedesco in generale e di tedesco giuridico in particolare, sono serviti da orientamento

- il concetto di formazione professionale in campo economico della Daimler Benz[15] (vedi 0.1.2.1) applicato all'insegnamento/apprendimento[16] della lingua straniera
- il "*Curriculum per l'insegnamento del tedesco come lingua straniera, con particolare riguardo al registro professionale settoriale nell'ambito degli* SCAMBI INTRACOMUNITARI"[17], tuttora in fase sperimentale nell'ambito del progetto europeo Leonardo[18]

[13] Esistono molti tentativi di costituire tipologie di apprendenti, le quali vanno tutte viste non come indicazione ad etichettare i discenti, bensì solo come un aiuto per l'insegnante ad orientarsi e a osservare il comportamento e lo stile di apprendimento dei suoi studenti. Qui ci si è basati in modo particolare su Düwell (1989), Mariani (1998), Piepho (1998).

[14] Limitatamente alla metà corso gestita da chi scrive.

[15] Il modello viene presentato per la prima volta tradotto in lingua italiana da Astrid Donadini (ITC Manfredo Da Passano - La Spezia) nel *Curriculum per l'insegnamento del tedesco come lingua straniera con particolare riguardo al registro professionale settoriale nell'ambito degli "SCAMBI INTRACOMUNITARI" a* cura dell'ITC Manfredo Da Passano - La Spezia, 1999 (vedi note 17, 18 e 19).

[16] Il termine insegnamento/apprendimento viene usato per focalizzare contemporaneamente l'attenzione sul versante della riflessione che riguarda le attività del docente e sul versante delle attività dello studente.

[17] Nell'introduzione al curriculum citato nella nota 15 viene spiegato che la denominazione "scambi intracomunitari" – intendendo "il commercio in ambito europeo" – è stata introdotta a partire dal 1.1.1999. Per maggior chiarezza nel curriculum è stata conservata ancora l'espressione "commercio nel mercato unico europeo", alla quale ci associamo volentieri.

[18] Il "*Curriculum per l'insegnamento del tedesco, come lingua straniera, con particolare riguardo al registro professionale settoriale, nell'ambito degli* SCAMBI INTRACOMUNITARI"per ora non è ancora stato pubblicato nella versione definitiva: si tratta del primo curriculum in assoluto a livello europeo, nato dalla collaborazione di tre scuole italiane (ITC "Manfredo Da Passano" di La Spezia , ITG "A. Palladio" di Treviso, ITI "A. Einstein" di Roma), una olandese e una finlandese e il Goethe-Institut di Roma nell'ambito di un progetto Leonardo (contratto n° 1/97/1/29279/PI/III.1.a/CONT) intitolato "*Creazione di un centro risorse in rete transnazionale per lo sviluppo di competenze linguistiche di settore*" (finanziamento Goethe-Institut di Monaco e fondi comunitari per i progetti Leonardo; Coordinamento: Astrid Donadini, ITC Manfredo Da Passano – La Spezia; Direzione scientifica: Dorothea Lévy-Hillerich; Consulenza scientifica: Dott. Wolfgang Tönshoff dell'Università di Costanza). Il curriculum comprende in realtà due curriculi, uno per l'insegnamento agli studenti, l'altro per la formazione dei relativi docenti.

[19] Il modello è presentato nell'Allegato 1B intitolato "*competenze internazionali - la dimensione europea (secondo Köbernik)*" a pag. 38 della versione provvisoria, edizione italiana, del *Curriculum per l'insegnamento del tedesco, come lingua straniera, con particolare riguardo al registro professionale, settoriale, nell'ambito degli "SCAMBI INTRACOMUNITARI"*, citato nella nota 15.

- il modello di Köbernik[19] ivi citato, che mira alla "qualificazione internazionale" del futuro operatore in campo economico-sociale (il modello sottolinea che preparare ad una dimensione europea significa curare contemporaneamente la competenza linguistica per scopi speciali e non, la competenza interculturale e la competenza professionale specialistica e specifica a livello internazionale).

Per la discussione in classe è stato utilizzato solo il modello della Daimler Benz (vedi 0.1.2.1): esso è stato presentato su lucido, discusso in lingua tedesca e messo in relazione con i progetti degli studenti per il loro futuro in generale e i corsi e gli esami che avevano sostenuto o stavano sostenendo nel loro piano di studi; il modello è stato poi rapportato più specificamente alla formazione linguistica, per decidere con gli studenti dove situare l'esperienza del tedesco giuridico e in particolare rispetto a quali aree del modello essa sarebbe stata di utilità. Da qui è discesa poi l'individuazione degli obiettivi da dare al "modulo".

0.1.2.1. *Il concetto di formazione della Daimler Benz e l'educazione microlinguistica*

Lo sviluppo globale della personalità dei futuri operatori nel mondo economico internazionale europeo è frutto, secondo il modello elaborato da Daimler Benz (vedi fig. 2), dell'equilibrio e dell'interazione tra tre aree di competenze, dall'intreccio delle quali

scaturisce la "*Handlungskompetenz*" posta al centro del grafico, cioè la *competenza operativa*, il saper agire quindi con cognizione di causa, con senso critico e con la capacità di assumersene la responsabilità. Questa competenza operativa nasce – in un mondo sempre più specializzato, parcellizzato e settorializzato, nel quale al singolo riesce sempre più difficile avere una visione generale delle cose e dei collegamenti – da una serie di qualifiche che non sono solo tecniche o settoriali: si tratta di una "ganzheitliche Qualifikation", una qualificazione olistica che riguarda – a livello di *saper essere* – la personalità globale dello studente, generando quindi anche la "Motivation", cioè l'atteggiamento di fondo che – a livello di *saper fare* – indurrà e motiverà l'interazione a livello sociale.

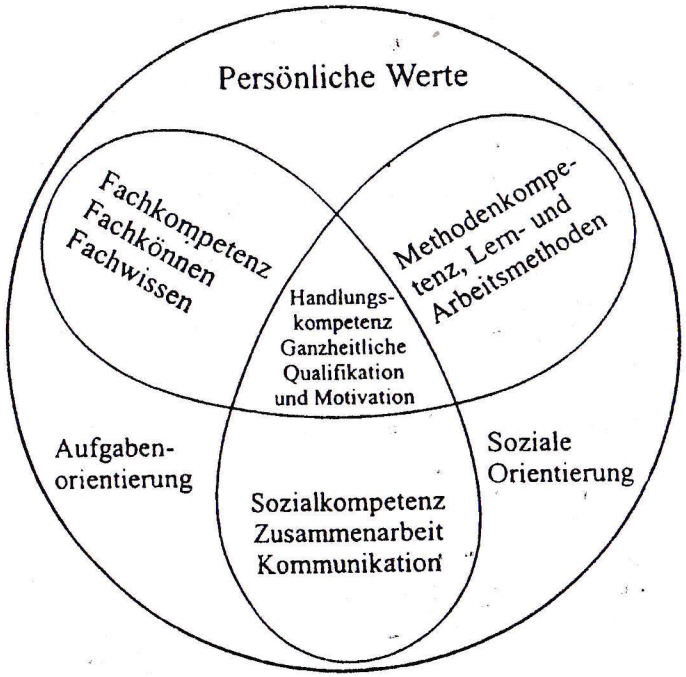


Fig. 2

Trasferita all'apprendimento/insegnamento della lingua straniera questa *competenza operativa* è la *competenza comunicativa,* cioè la capacità di agire e interagire usando la lingua straniera.

In ciascuna delle tre aree che sul grafico si intersecano è insito un piano del *sapere* e un piano del *saper fare* – che verranno affrontati più sotto – e un piano del *saper essere* che non può essere ascritto ad una area specifica perché comune a tutti e tre e non verrà quindi affrontato

nei dettagli delle tre competenze: esso tocca una sfera affettiva che non è verificabile in modo specifico e implica la flessibilità nell'adattarsi a circostanze sempre diverse, oltre che la curiosità, l'apertura al dialogo e all'ascolto (che è il fondamento della tolleranza) e la disponibilità necessarie per apprendere tutta la vita (il cosiddetto "life-long learning"). Se il modello è nato per essere riferito alla formazione di un operatore commerciale, è però trasferibile e applicabile anche all'apprendimento della lingua straniera (come ha dimostrato il curriculum di cui alla nota 15) e quindi del tedesco giuridico: perciò nel commento che segue si fa riferimento sia all'ambito professionale che a quello più strettamente linguistico, ove l'ambito professionale comprende competenze che travalicano l'ambito economico-commerciale e che sono valide anche per l'ambito più strattamente giuridico.

Le tre sfere di competenze che interagiscono tra loro sono

- la COMPETENZA PROFESSIONALE (Fach*kompetenz*) frutto di un *SAPERE* PROFESSIONALE (Fach*wissen*) combinato con un *SAPER FARE* PROFESSIONALE (Fach*können*): ciò significa
  a) che solide *basi di conoscenze* (per es. di norme a livello comunitario, processi di produzione, condizioni relative alle clausole di un contratto ecc.) si coniugano con il *saper valutare le conseguenze,* saper *organizzare e prevedere* (per es. saper riconoscere, valutare e prevedere tendenze di mercato, decidere di conseguenza e assumere la responsabilità delle decisioni, preparare la visita di un cliente straniero ecc.) e
  b) che
     - solide *basi linguistiche* generali e specifiche dei linguaggi settoriali (che comprendono la conoscenza del significato ad es. di un logo, un contrassegno, un certificato, una sigla, un'abbreviazione e simili, come pure ad es. la comprensione di un articolo sulle tendenze del mercato o delle clausole di un contratto) si coniugano con
     - *la capacità di interagire e reagire* verbalmente in modo adeguato al *testo* (per es. lettera, fax, posta elettronica, comunicazione interna, circolare, grafico, diagramma di flusso, tabella, documento di accompagnamento di merci ecc.[20]), alla *circostanza* (che può richiedere di saper riassumere, illustrare, presentare, visualizzare qualcosa con colori, lucidi ecc., saper per es. descrivere dei cambiamenti nelle tendenze di mercato, dare indicazioni su procedimenti di lavoro o modalità d'uso, saper descrivere o pubblicizzare un prodotto, saper argomentare, saper moderare un incontro,

[20] Una tipologia testuale riferita alla comunicazione sia orale che scritta in ambito commerciale è riportata nel curriculum di cui nella nota 15.

chiedere informazioni, interrompere, saper prendere appunti nel corso di una telefonata, di un incontro, ecc.) e al *destinatario* (per es. saper interpretare gesti, saper ascoltare, mediare, informare o consigliare un cliente straniero ecc.);

- la COMPETENZA METODOLOGICA (*Methodenkompetenz*) frutto della padronanza di strategie/metodi di APPRENDIMENTO (*Lern*methoden) combinata con strategie/ metodi di LAVORO (*Arbeits*methoden) che implicano tra l'altro capacità sistematiche di analisi e di sintesi. Ciò implica
  a) *sul piano professionale* in ambito economico-commerciale,
     - a livello di *sapere*, ad es. conoscere strategie di programmazione;
     - a livello di *saper fare*, ad es. saperle applicare, individuando soluzioni, trasferendo, adattando, modificando strategie a seconda delle condizioni del mercato, pianificando e distribuendo il lavoro (proprio e del team), assumendosi le responsabilità necessarie;
  b) sul piano linguistico
     - a livello di *sapere* ad es. conoscere le categorie di descrizione della lingua e le tipologie testuali;
     - a livello di *saper fare* ad es. disporre delle capacità necessarie per osservare la lingua, analizzarne le trasformazioni, desumere regole, saper riconoscere tipologie testuali e saper scegliere di conseguenza le strategie di lettura e di restituzione del contenuto adeguate, come pure sapersi preparare, tabelle, glossari ecc. per sviluppare la propria competenza linguistica, saper individuare intenzioni comunicative e saper raccogliere le varie realizzazioni linguistiche in modo sistematico tale da poterle riutilizzare al momento opportuno, saper preparare schemi testuali (per presentazioni orali, per comunicazioni scritte)[21];
- la COMPETENZA RELAZIONALE (*Sozialkompetenz*), cioè la competenza riferita all'interazione sociale è fondata sul saper collaborare (*Zusammenarbeit:* collaborazione) combinato con il saper comunicare (*Kommunikation*), il che significa
  a) *sul piano professionale* in ambito economico-commerciale
     - a livello di *sapere* ad es. conoscere norme di comportamento e regole non scritte (nel rapporto con stranieri o con gruppi misti conoscenza di convenzioni, abbigliamento d'obbligo, argomenti da toccare o da evitare, gestione di colazioni di lavoro ecc.);

[21] Molti spunti possono essere tratti dall'elenco delle strategie di apprendimennto e di lavoro riportate nel curriculum citato nella nota 15.

     - a livello di *saper fare* ad es. saper impiegare il proprio "know-how", il proprio sapere in ambito professionale e la propria capacità di vedere rapporti e raccordi al di là dei limiti dell'immediato, per presentare ai collaboratori (team) e sviluppare insieme a loro progetti e soluzioni a problemi; ciò implica il saper applicare strategie di coordinamento e di discussione, ma specialmente il saper ascoltare e seguire il pensiero del collaboratore con la disponibilità ad accettarlo;
  b) sul piano linguistico
     - a livello di *sapere* ad es. conoscere strategie di argomentazione, di critica, di conduzione di una discussione (sapere con quali espressioni interrompere, dare la parola, scusarsi ecc.), conoscere il significato di determinati gesti in altre culture ecc.;
     - a livello di *saper fare* ad es. saper preparare e presentare un lucido, saper sviluppare, presentare e discutere uno studio di caso, saper presentare una relazione tenendo conto, anche a livello gestuale, di abitudini e usanze di ascoltatori provenienti da culture diverse ecc.

È evidente dunque che le competenze che permettono di operare con tranquillità e sicurezza di sè nel mondo economico sono date dall'interrelarsi equilibrato del sapere e saper fare, dell'apprendere e saper apprendere, e del saper essere a livello affettivo: da questa interrelazione nasce la personalità 'a tutto tondo' cui si riferiscono il cerchio del grafico e i tre elementi riportati sulla sua superficie, cioè

- i "valori personali" (*Persönliche Werte*),
- l'etica professionale (*Aufgaben-Orientierung*, cioè la disponibilità ad intendere il lavoro come un compito e un dovere del quale assumersi responsabilità – si tratta quindi della professionalità complessiva vista nella sua valenza etica) e
- la sensibilità nei confronti del sociale (*soziale Orientierung*, quindi disponibilità al contatto umano e all'impegno sociale, il che implica anche un'educazione alla pazienza e alla tolleranza).

Il fondamento comunque è la flessibilità e la disponibilità a non stancarsi mai di imparare – che è quello che il direttore della Scuola di Direzione Aziendale SDA della Bocconi, Elio Borgonovi (1997), definisce "essere sempre più imprenditori di se stessi", cioè essere capaci "di gestire le proprie competenze, le relazioni, l'immagine e di cogliere le opportunità". E il modello della Daimler Benz in realtà è – pur presentato in modo più articolato e sistematico – quanto Borgonovi definisce "modello culturale", cioè "un modello per il quale l'uso economico delle risorse è considerato non in sè e per sè, ma in quanto fattore fondamentale dello sviluppo civile oltre che economico". È un

modello che implica, per usare ancora una volta le parole di Borgonovi, che i corsisti raggiungano

> la consapevolezza che il loro futuro, in un sistema dove le garanzie del passato vengono meno ovunque, non dipende più tanto dalla sicurezza formale della struttura nella quale sono inseriti, ma piuttosto dalle loro competenze e professionalità, dalla capacità di capire in anticipo i trend di cambiamento e di adeguarsi costantemente al progresso delle tecnologie e del modo di produrre (Borgonovi 1997).

E proprio questo è stato – nella disponibilità ad affrontare ed accettare senza ansia il loro futuro – il pensiero di fondo scaturito dalla discussione con gli studenti. Trasferito su un piano più propriamente linguistico, ciò significa che nell'ambito dell'insegnamento/apprendimento delle microlingue scientifico-professionali non si dovrà tendere solo ad una istruzione, o addirittura un addestramento nell'uso, bensì una più ampia "educazione microlinguistica", cioè

> un processo di formazione per cui lo studente non impara tanto quelle specifiche abilità, quel lessico, quello stile che caratterizza una microlingua, quanto piuttosto impara ad imparare in prospettiva di formazione continua, perseguendo le mete educative della *culturizzazione* (l'aggiornamento continuo nella cultura tecnico-scientifica), della *socializzazione* (il gruppo degli specialisti in un settore professionale non riconosce tra i suoi membri chi non ne condivide il linguaggio, cioè la microlingua) e l'*autopromozione* culturale, sociale, cognitiva attraverso la microlingua specifica del settore (Balboni 1999: 36, enfasi mia).

ove "culturizzazione", "socializzazione" e "autopromozione" possono essere ricondotti alle tre aree del modello di formazione Daimler-Benz.

0.1.3. *Quanto e quale "tedesco giuridico"?*

> *Quella giuridica è una lingua speciale con una sua particolare nomenclatura, una sua grammatica, una sua origine stilistica. È una lingua essenzialmente scritta che si fonda su documenti ufficiali (leggi, trattati, convenzioni) e non ufficiali (contratti, testamenti, mandati).* (Schena 1997: 28)

Per definire il termine "tedesco giuridico" e quanto e quale "tedesco giuridico" potesse servire a degli studenti di Economia, si è tenuto presente

1. che il linguaggio giuridico, come tutte le microlingue[22], ha

[22] "Questo termine definisce la varietà di lingua che gli specialisti di un dato settore scientifico o professionale usano con un duplice scopo: 1) ottenere il massimo di chiarezza (ad esempio, sostituendo la 'parola' con il 'termine'; riducendo l'uso dei pronomi e della subordinazione, che possono creare ambiguità; preferendo le costruzioni passive, che mettono prima il 'tema', ciò di cui si parla, e poi il 'rema', ciò che si predica); 2) permettere a chi la usa appropriatamente di essere identificato come membro del gruppo scientifico-professionale che condivide una microlingua e quindi uno stile (ad esempio, si veda l'accentuazione dell'impersonale, la preferenza per il termine specifico anche laddove la parola comune potrebbe bastare, una particolare strutturazione del testo in 'paragrafi concettuali', e così via). Per questo il termine "microlingua" viene ritenuto da alcuni studiosi preferibile rispetto a espressioni come "Lingua per scopi speciali" (dall'inglese *Languages for Specific/Special Purposes*, spesso abbreviato *LSP*), che privilegia l'aspetto pragmatico, o come "linguaggi settoriali" che risultano troppo vaghi, e soprattutto non distinguono tra una microlingua (usata per chiarezza) da un gergo (usato per escludere i non iniziati)" (Balboni 1999: 65). Si veda anche in Balboni 2000 la definizione dei termini del problema "microlingua", che da un lato riguarda la denominazione stessa dell'oggetto di studio e dall'altro la prospettiva da adottare per affrontarlo (Balboni 2000: 6-14). In modo analogo si può porre il problema della definizione del termine "tedesco giuridico".

- delle peculiarità terminologiche e linguistiche – cioè l'uso di lemmi comuni che divengono 'tecnici' e assumono quindi significato diverso da quello che hanno in contesto non specialistico – e quindi una autonomia morfosintattica e lessicale;
- delle particolarità testuali, quali spiccata coesione interna, formalità, unilateralità, assertività del testo (Gémar 1981, cit. in Schena 1997: 29) e uso a diversi livelli testuali[23];
- un "carattere nazionale intimamente legato alla tradizione socioculturale dei Paesi che lo hanno prodotto" (Schena 1997: 21);

2. che la ricerca è in continua evoluzione sia nel campo delle lingue speciali in generale[24] che in quello delle lingue speciali singole[25], e che parte degli sviluppi della ricerca sul linguaggio giuridico ha avuto luogo nel Centro Linguistico dell'Università Bocconi, sia per quanto riguarda i convegni (vedi Schena 1997, Taylor 2000), sia per quanto concerne le sperimentazioni dalle quali sono poi nate le opere riferite alle singole lingue[26].

   Questi due ordini di riflessione hanno significato

3. che
   - il "modulo" avrebbe dovuto mirare a dare agli studenti l'occasione di rendersi conto di alcune caratteristiche del linguaggio giuridico (cioè ad es. del fatto che tra il linguaggio

[23] Cortelazzo (1999: 21) distingue ad es. "*testi primari, come rapporti, relazioni ecc; testi di divulgazione...*", il che costituisce nella ricerca sulle lingue speciali quella che lui chiama "la differenziazione verticale" (mentre il fatto che esistano diverse varietà di lingua speciale legate ai diversi ambiti disciplinari, costituisce la "dimensione orizzontale").

[24] Vedi ad es. Bolten 1999 e 2000, Cortelazzo 1999, Taylor (a cura di) 1999, Horst 1998, Schena (a cura di) 1997, Vandermeeren 1998[1] e 1998[2].

[25] Vedi ad es. per l'inglese Garzone, Miglioli, Salvi 1995, per il francese ad es. Schena, Proietto 1992, per il tedesco ad es. Jung 1994, Kühn 1992, Rodenbeck 1995, Shaw 1994.

[26] Vedi Schena, Proietto (1992) per il francese e Garzone, Miglioli, Salvi (1995) per l'inglese.

comune e quello giuridico esistono delle differenze e di che tipo possono essere) e delle capacità che è necessario sviluppare per affrontarlo e decodificarlo;
- la ricerca dei testi da presentare agli studenti avrebbe dovuto orientarsi possibilmente verso testi rappresentativi per marcata coesione interna, formalità, unilateralità, assertività – possibilmente con esempi di vari livelli testuali, perché gli studenti potessero rendersi conto delle caratteristiche testuali e sviluppare strategie di lettura adatte;
- il linguaggio giuridico (come qualsiasi altra microlingua) non avrebbe potuto essere analizzato secondo canoni esclusivamente linguistici nè presentato isolato dalla storia, dalla cultura, dalle istituzioni nelle quali è radicato, nè tantomeno astratto dal 'caso', cioè dall'esemplarità pragmatica del contenzioso e delle sue necessità di uso della lingua.

4. che si sarebbe dovuto decidere in anteprima se uniformarsi o meno all'impostazione data nei corsi del Centro Linguistico allo studio del linguaggio giuridico in francese e in inglese.

Nella discussione con i colleghi di tedesco sono state prese in esame varie opzioni di fondo da adattare poi al numero limitato di ore disponibili: si è pensato

* o a un corso di diritto in lingua tedesca (i testi sarebbero quindi stati scelti in base al problema giuridico o all'istituzione da presentare, i livelli testuali sarebbero stati presentati nella descrizione del problema, della disposizione di legge o dell'istituzione[27]) adeguandosi in sostanza all'impostazione seguita dalle altre lingue,

* o a un corso nel quale, partendo da problemi di vita quotidiana (o comunque motivanti e vicini all'esperienza degli studenti) e da una tipolologia testuale molto ampia[28], si conducessero i discenti a risalire in modo abbastanza organico a quesiti di tipo giuridico facendo osservare la lingua e analizzare il testo secondo la sua funzione (che cosa "si fa" mediante il testo – si proibisce, si concede, si constata ecc. e perché),

* oppure a degli studi di caso che, presentando dei contenziosi abbastanza frequenti nei rapporti economici tra l'Italia e i Paesi di lingua tedesca, permettessero agli studenti di cogliere alcune caratteristiche linguistiche e testuali essenziali e di costituire una mappa di nozioni di base, una specie di nucleo ampliabile in un momento successivo di studio autonomo.

La scelta, dato il numero di ore limitato e l'interesse degli studenti all''imparare ad imparare' e al processo di costruzione del sapere piuttosto che ad un sapere dichiarativo o ad un insieme di nozioni, è

[27] Vedi proposta del Prof. Galster nell'Appendice A
[28] Vedi proposta della prof. Padovani nell'Appendice B.

caduta sostanzialmente sulla terza opzione, fusa con alcuni elementi della seconda: da qui è discesa la programmazione specifica del 'modulo' cui si accenna nei paragrafi 1-4.

0.2. *Presupposti a livello individuale*

Poiché finora le lingue erano inserite nel primo e secondo anno di studio, i corsisti erano studenti in corso iscritti al secondo anno provenienti in prevalenza dagli indirizzi CLEP, CLEA, CLEFIN e CLELI, ma anche DES e CLAPI[29]. La differenza di indirizzi non ha dato luogo a marcate differenze nella risposta degli studenti all'esperienza, ma l'interesse e il contributo ai lavori di coppia o gruppo è stato particolarmente marcato da parte degli studenti CLAPI.

1. *Obiettivi del "modulo" di tedesco giuridico*

Date le premesse sopra esposte, lo scopo generale del 'modulo' non poteva essere che quello di dar l'occasione agli studenti
- di gettare uno sguardo all'interno di questa microlingua per osservare e rendersi conto delle sue caratteristiche di tipo linguistico e testuale e della necessità di non vederle isolate dalle istituzioni dalle quali scaturiscono (l'obiettivo è quindi che gli studenti si trovino motivati a ricercare le relative informazioni, magari anche di tipo storico, perché molto spesso lo studio delle istituzioni viene recepito dagli studenti in modo accademico, da svolgere cioè "perché è nel programma" e non perché capiscono a che cosa serve!).
- di osservare "che cosa si fa" con la lingua in un testo giuridico (si concede o si attribuisce una competenza o un diritto, si constata, si definisce, si proibisce, si fa riferimento ad una norma ecc.) e trarne criteri di analisi del linguaggio giuridico.

Nell'impossibilità di elencare tutti gli obiettivi del modulo, si danno qui di seguito alcuni esempi per ogni ordine degli obiettivi precedentemente presentati in 0.1.2.1 – quindi a livello di sapere e saper fare nell'ambito dei tre tipi di competenza – applicandoli al tedesco giuridico e allo studio del 'caso' specifico analizzato con gli studenti bocconiani (v. fig. 3 e 4):

[29] CLEP: Corso di Laurea in Economia Politica, CLEA: Corso di Laurea in Economia Aziendale, CLEFIN: Corso di Laurea in Economia delle istituzioni e dei mercati finanziari, CLELI: Corso di Laurea in Economia e Legislazione per l'impresa, DES: Corso di Laurea in Discipline Economiche e Sociali, CLAPI: Corso di Laurea in Economia delle Istituzioni Pubbliche e delle Istituzioni internazionali.

1. nell'ambito della competenza professionale
   * a livello di SAPERE per es.
     - sapere il significato delle abbreviazioni che si riferiscono al testo (es. Abs. – paragrafo), alle norme (es. BGB – codice civile) all'ordine giudiziario (es. OLG – corte d'appello – con la consapevolezza che il termine italiano non corrisponde perfettamente all'istituzione tedesca) ecc. (vedi fig. 3);
     - conoscere le differenze tra l'ordinamento giuridico tedesco e quello italiano (altrimenti ad es. è impossibile capire il titolo del caso presentato agli studenti, il quale presuppone che si sappia che per l'ordinamento giuridico tedesco, a differenza da quanto avviene in quello italiano, le sentenze hanno valore di fonte di diritto);
   * a livello di SAPER FARE (obiettivi di tipo linguistico e metalinguistico) per es.
     - saper verbalizzare le abbreviazioni, saper spiegare le ragioni del riferimento al testo normativo;
     - saper utilizzare con precisione i termini incontrati per descrivere i fatti e commentarli oralmente e per iscritto (produzione di un testo coeso);
     - saper spiegare somiglianze e differenze (per es. saper spiegare le differenze di fondo tra la corte d'appello in Italia e l'OLG, dovute all'ordinamento federale tedesco, ed essere in grado di cogliere ad es. il fatto che comunque si tratta di una sentenza di II grado);
2. nell'ambito della competenza metodologica
   * a livello di SAPERE per es.
     - conoscere e sapere dove trovare le fonti da consultare (leggi internazionali, codice civile tedesco ecc.);
   * a livello di SAPER FARE (obiettivi di tipo linguistico e metalinguistico) per es.
     - saper consultare fonti normative, codici, dizionari di termini giuridici ed economici;
     - saper trarre conclusioni dalle fonti consultate e saperle applicare o trasporre a casi analoghi;
     - saper individuare ed esporre criteri secondo i quali raccogliere il lessico, costituire glossari, collegare espressioni in una mappa ecc. (es. tutte le espressioni con le quali nel testo *si fa riferimento a* un fatto giuridico, a un atto giuridico, a una norma ecc.);
     - saper presentare i risultati della ricerca (qui rientrano anche competenze di tipo relazionale);
     - saper rappresentare in modo schematico lo svolgersi dei fatti, dei riferimenti normativi ecc.;

     - saper esporre il 'nocciolo' del problema (che nel caso analizzato con gli studenti (vedi fig. 3) è una mancata attenzione ai risvolti possibili delle comunicazioni scritte tra le due ditte);
     - saper osservare e analizzare il linguaggio usato in una sentenza, in un codice, in un formulario ecc. per trarne conclusioni operative (nel caso analizzato per proporre soluzioni alternative, focalizzando l'attenzione sulla comunicazione tra le tre ditte, dalla quale ha avuto origine il contenzioso);
     - saper organizzare il proprio apprendimento in base alle proprie abitudini e stili di apprendimento;
3. nell'ambito della competenza relazionale
   * a livello di consapevolezza
     - essere consapevoli della responsabilità che qualsiasi figura professionale (nel 'caso' esaminato con gli studenti è un agente di commercio) assume nella mediazione tra due culture;
   * a livello di saper fare
     - saper proporre comportamenti alternativi a quelli descritti nel caso oggetto di studio (ove l'agente italiano non aveva analizzato e aveva quindi sottovalutato il problema, minimizzandolo e omettendo di informare correttamente la ditta tedesca dei rischi ai quali andava incontro – vedi fig. 3);
     - saper dare contributi all'interno del gruppo di lavoro in modo fermo ma autocritico, con disponibilità all'ascolto, alla negoziazione, all'interscambio.

2. *Contenuti*

La scelta di 'che cosa trattare' è stata guidata dai seguenti quesiti:

- su quali istituti di diritto civile e commerciale vertono prevalentemente i contenziosi che vedono coinvolte controparti di lingua tedesca?
- quali sono i problemi più frequenti (Sono rapporti di lavoro nell'impresa? Problemi di concorrenza? Contratti di produzione e distribuzione dei beni? Fallimenti? Procedure concorsuali? Statuti, problemi di incompatibiltà, divieti di rappresentanza? Trasformazioni, fusioni, scissioni di società? Ottemperanza a normative CEE? ecc.);
- a quali fonti di tipo normativo e giurisprudenziale si fa normalmente riferimento (es. codici, raccolta di sentenze, normative CEE)?

Nell'impossibilità di procedere ad una trattazione completa e sistematica che esaurisse la casistica dei contenziosi più frequenti ed analizzasse tutte le fonti di riferimento normativo, si è optato per lo 'studio di caso' perché in quanto campione risponde, pur senza esaurirli, ai criteri di scelta sopra esposti e presenta una serie di vantaggi:

- risulta motivante per gli studenti in quanto reale e collegabile con il mondo della loro esperienza;
- si rivela stimolante per sviluppare delle capacità di "*problem solving*": (una volta presentati i fatti, gli studenti vengono invitati a individuare soluzioni in base alle loro conoscenze giuridiche e ipotesi sulle ragioni che hanno condotto alla sentenza finale);
- induce *processi mentali* e *strategie di ricerca* (di analisi, sintesi, comparazione ecc.) che oltre ad essere utili per l'analisi di altri casi analoghi, sono applicabili e trasferibili a qualsiasi altra disciplina;
- permette il *collegamento* con quanto gli studenti hanno appreso per gli esami curriculari di diritto, e di risalire dal caso concreto a quanto magari hanno studiato per es. in diritto internazionale (nel caso analizzato con gli studenti bocconiani ad es. si presenta già dal titolo l'opportunità di mettere in rilievo le diversità dell'ordinamento giuridico tedesco rispetto a quello italiano – vedi fig. 3 e fig. 4);
- permette agli studenti di *usare la lingua straniera* non concentrandosi su di essa e sulle sue regole, bensì utilizzandola *come strumento* di comunicazione per presentare nozioni e spiegare concetti acquisiti in italiano, fare commenti personali, avanzare ipotesi, trarre conclusioni, spiegare differenze ecc.

Dal punto di vista specificamente linguistico, lo 'studio di caso' offre due vantaggi fondamentali: gli studenti hanno l'occasione

- a livello ricettivo, di *osservare* in un unico colpo d'occhio l'uso diversificato della lingua a vari livelli e in vari tipi di testo (la trovano impiegata ad es. in un articolo del codice, in un commento al 'caso', nel riferimento a un articolo o a una sentenza, nella presentazione delle opinioni favorevoli/contrarie all'interpretazione o all'applicazione di una norma, nella presentazione di presupposti normativi, nell'analisi e ricostruzione dei fatti ecc.);
- a livello produttivo, di *usare* i termini specifici per presentare, commentare e interpretare il caso.

Gli 'studi di caso' scelti per la presente esperienza didattica provengono ambedue da una rivista tedesca di diritto commerciale internazionale[30] diretta agli studi legali, la quale presenta esempi di casi

[30] La rivista *RIW – Recht in Wirtschaft* (1997, 153) è stata gentilmente indicata e fornita dallo studio legale BUSE di Milano che si occupa specificamente di contenziosi tra una parte tedesca e una italiana e al quale va la nostra gratitudine e in particolar modo quella degli studenti.

giudiziari con il relativo commentario giuridico, cioè con le motivazioni dei giudizi e i relativi riferimenti legislativi; perciò gli studenti si sono trovati di fronte ad un testo autentico, non ridotto o semplificato a misura della competenza linguistica presunta nei discenti. Ogni caso presenta dapprima una ricostruzione dei fatti e poi un'analisi e un'interpretazione alla luce delle norme. Il primo dei due casi riguarda la cessione di beni e il "rischio linguistico"[31] nel contratto italo-tedesco, mentre il secondo riguarda il ricorso inoltrato da parte di un gestore d'affari che, avendo rifiutato di firmare la riduzione del corrispettivo forfettario perché riteneva che in tal modo avrebbe rischiato di far fallire la ditta[32] (cosa poi puntualmente avvenuta), era stato licenziato. Con gli studenti sono stati esaminati ambedue i casi, ma poiché le modalità di presentazione nella rivista sono identiche e i procedimenti didattico-metodologici adottati sono stati assai simili, si presenta qui solo il primo caso (al quale si riferiscono anche gli obiettivi esemplificati nel paragrafo n. 1), riportando integralmente la descrizione dei fatti (fig. 3: nella colonna sinistra il testo tedesco, nella colonna di destra una sintesi per punti in italiano, integrata da elementi esplicativi tratti dal testo completo), e stralciando invece (vedi fig. 4)[33] da argomentazioni, sentenze e riferimenti legislativi – presentati peraltro integralmente agli studenti – solo quelli che meglio si prestano ad illustrare le possibilità di impiego didattico-metodologico.

[31] Nel titolo del 'caso' esaminato con gli studenti si parla proprio di "*Sprachrisiko*" nel contratto italo-tedesco, cioè del richio di incomprensioni ai quali si espone chi decide di avere rapporti commerciali con ditte straniere.

[32] ZIP 1997, 11: 450-452.

[33] Per il testo integrale rivolgersi all'autrice.

Anwendbares Recht: Abtretung und Sprachrisiko in deutsch-italienischem Kaufvertrag - OLG Hamm, Urteil vom 8.2.1995	**Diritto applicabile: Cessione e "rischio linguistico" nel contratto di compravendita italo-tedesco - Corte d'appello di Hamm, Sentenza del 8.2.1995**
Die Beklagte kaufte von der italienischen Herstellerin mehrere Partien Socken. Die Vertragsabschlüsse erfolgten mündlich in Italien, wobei sich die Beklagte durch ihren italienischen Agenten vertreten ließ. Die Herstellerin erteilte der Beklagten ihre Rechnungen in italienischer Sprache. Mit mehreren Schreiben zeigte die Herstellerin der Beklagten an, daß sie die - unstreitigen - Kaufpreisforderungen an eine Zweigstelle abgetreten habe; dazu bediente sie sich von der Klägerin erstellter formularmäßiger Texte, die in englischer und französischer Sprache abgefaßt waren. Sie gingen der Beklagten durch Einschreiben zu. Jeweils nach Erhalt der Abtretungsanzeigen bezahlte die Beklagte die Rechnungen vor den jeweiligen Fälligkeitsterminen mit Schecks; die Zahlungen erfolgten aber nicht an die Klägerin, sondern an die Herstellerin. Über deren Vermögen wurde Konkursverfahren eröffnet. Die Klägerin mahnte die Beklagte zur Zahlung der Forderungen; das Schreiben war in englischer Sprache verfaßt. Hierauf antwortete die Beklagte in deutscher Sprache, daß die Rechnungen per Scheck bezahlt worden seien. Die Klägerin hat von der Beklagten mit der Begründung, sie sei infolge der Abtretungen Inhaberin der Kaufpreisforderungen geworden, Barzahlung verlangt. Die Beklagte ist der Auffassung, die Klägerin sei nicht berechtigt, Forderungen der Zweigstelle einzuklagen. Darüber hinaus seien die Abtretungen ihr gegenüber unwirksam, weil die Zustellungen an sie nicht durch einen Gerichtsvollzieher erfolgt seien. Jedenfalls aber habe sie mit befreiender Wirkung an die Herstellerin gezahlt, die Abtretungsanzeigen seien für sie unbeachtlich gewesen, da sie in einem ihr nicht verständlichen fremdsprachigen Text abgefaßt worden seien. Das Landsgericht hat die Klage abgewiesen. Die Berufung der Klägerin führte zur Verurteilung der Beklagten.	Il convenuto tedesco ha comprato dalla ditta produttrice italiana varie partite di calze. Gli accordi contrattuali sono avvenuti oralmente in Italia, ove il convenuto si è fatto rappresentare dal suo agente italiano. La ditta produttrice emette le fatture in italiano, e per mezzo di varie comunicazioni scritte inviate per raccomandata su moduli stilati in lingua inglese e francese dall'attore, informa di aver ceduto i crediti relativi alle fatture emesse a una succursale. Il convenuto, ogni volta che riceveva l'avviso di cessione dei crediti, pagava a mezzo assegno prima della data di scadenza, versando però l'importo non all'attore, bensì alla ditta produttrice, in quanto l'agente italiano interpellato dal convenuto sul significato delle comunicazioni in lingua straniera, aveva presentato la procedura come cosa "normale" per riscuotere il denaro più facilmente. La ditta produttrice fallisce. L'attore invita il convenuto a pagare: la comunicazione è in inglese. Il convenuto risponde in tedesco che le fatture sono già state pagate a mezzo assegno. L'attore, adducendo di essere divenuto - in seguito alla cessione - titolare dei crediti, pretende il pagamento in contanti. Il convenuto ritiene 1. che l'attore non abbia il diritto di rivendicare per vie legali i crediti della succursale 2. che le cessioni non abbiano validità nei suoi confronti dato che le comunicazioni non sono avvenute tramite ufficiale giudiziario 3. che comunque il versamento da lui effettuato alla ditta produttrice abbia l'effetto di liberarlo da ogni obbligo 4. che gli avvisi di cessione dei crediti non erano da tenere in considerazione da parte sua in quanto redatti in lingua straniera a lui non comprensibile. Il tribunale del Land ha respinto l'istanza. Il ricorso dell'attore ha condotto alla condanna del convenuto.

Fig. 3

Stralci dalle sentenze/commenti, riportati nel "commentario giuridico" al caso sulla rivista	**Sintesi in italiano**	**Esempi di elementi rilevanti dal punto di vista didattico (evidenziati nella prima colonna)**
Anwendbares Recht: Abtretung und Sprachrisiko in deutsch-italienischem Kaufvertrag - OLG Hamm, Urteil vom 8.2.1995 I. Auf die Rechtsbeziehungen der Parteien findet gemäß Art.1 Abs.1a), 100 Abs.2 CISG das UN-Übereinkommen über Verträge über den internationalen Warenkauf (CISG) Anwendung, das in Italien am 1.1.1981 und in Deutschland am 1.1.1991 in Kraft getreten ist. II. Nach Art.53 CISG ist die Beklagte verpflichtet, die [...] Kaufpreisforderungen an die Klägerin zu zahlen. 1. Die Klägerin hat diese Forderungen rechtswirksam durch Abtretung erworben. a) Die Abtretung von Ansprüchen aus Kaufverträgen ist im CISG allerdings nicht geregelt (vgl.dazu auch Piltz, Internationales Kaufrecht, 1993, § 2 Rn. 147). Die Voraussetzungen einer wirksamen Abtretung bestimmen sich deshalb gem. Art.33 Abs. 2 EGBGB nach [.....] (BGH RIW 1991, 158). Im Streitfall handelt es sich um Forderungen aus Kaufverträgen. Da die Zedentin und die Beklagte keine ausdrückliche Rechtswahl getroffen haben (Art. 27 EGBGB), ist gem. Art. 28 EGBGB das Recht am Sitz des Verkäufers maßgebend [...] b) daß nach italienischem Recht rechtswirksame Abtretungsvereinbarungen (Art.1260 c.c.) zwischen der Zedentin und der Klägerin zustande gekommen sind, ist [...] zwischen den Parteien nicht mehr im Streit. [...] Allerdings waren die Abtretungsanzeigen in Englisch und Französisch abgefaßt und damit in einer Sprache, die nicht Vertragssprache war und die die Beklagte - davon geht der Senat nach der Anhörung ihres Geschäftsführers (§ 141 ZPO) aus - auch nicht hinreichend verstand.	Titolo riportato nella rivista: **Diritto applicabile: Cessione e rischio linguistico nel contratto di compravendita italo-tedesco - Corte d'appello di Hamm - Sentenza dell' 8.2.1995** I. I rapporti tra le parti sono regolati dagli accordi internazionali che in Italia sono entrati in vigore l'1.1.81 e in Germania dieci anni dopo II • In base a tali accordi il convenuto è tenuto a pagare • l'attore ha acquisito i relativi diritti • la cessione di diritti derivanti da contratti di compravendita non è definita dalla normativa internazionale • la validità della cessione risulta dalle disposizioni generali preliminari al codice civile ted. (art. 33) • poiché sul contratto di compravendita non è stato espressamente definito a quale giurisdizione fare capo, secondo l'art 28 del cod. civ. ted. è competente quella vigente nel Paese del venditore • l'accordo di cessione è valido in base all'art. 1260 del codice civile italiano e nonostante che il convenuto per bocca del suo amministratore abbia dichiarato in udienza che non capiva sufficientemente le lingue (francese e inglese) in cui erano redatte le comunicazioni.	1. Il titolo induce a rilevare una differenza fondamentale tra l'ordinamento giuridico tedesco e quello italiano: la sentenza per l'ordinamento giuridico italiano ha valore tra le parti, per quello ted. costituisce fonte di diritto. 2. *Riferimenti normativi*: • CISG: Contracts of international sales of goods (i contratti internazionali di Vienna - gli studenti li hanno studiati in italiano per gli esami di diritto) • c.c.: codice di procedura civile (riferimento in italiano nel testo) • ZPO (Zivilprozeßordnung: codice procedura civile) • BGB (Bürgerliches Gesetzbuch: codice civile) • EGBGB (Einführungsgesetz zum BGB: disposizioni generali preliminari al codice civile). 3. *Riferimenti alle istituzioni:* es. OLG (Corte d'appello), BGH (Bundesgerichtshof: Tribunale Federale; offre agli studenti lo spunto – se stimolati da un "task" adeguato – per documentarsi sugli organi del sistema giuridico tedesco); 4. *Abbreviazioni specifiche del ling.giuridico*: BGH RIW 1991, 158 (*Recht in Wirtschaft*: titolo di una rivista per giuristi che riporta il giudizio del Tribunale Federale: gli studenti vedono come si fanno le indicazioni bibliografiche) 5. *Abbreviazioni generiche*: Art. (Artikel: articolo), Abs. (Absatz: paragrafo), gem. (gemäß: secondo) 6. *Lessico giuridico*: Klägerin, Beklagte (attore, convenuto), Anhörung (audizione) 7. Lemmi tratti dalla lingua comune: • Wahl treffen (operare una scelta), • Rechtswahl treffen (scegliere il Foro/la giurisdizione competente)

fig. 4

3. *Procedimenti metodologici*

Il percorso della conoscenza in generale – e la crescita linguistica in particolare (cfr. Wode 1988: 104) – non avviene in modo lineare e additivo, bensì in modo graduale, aggiungendo e associando di volta in volta elementi nuovi ad elementi già conosciuti, cosicché anche quando – in un movimento circolare – si torna apparentemente sullo stesso argomento, in realtà lo si rivisita in modo diverso, arricchiti di nuove esperienze e conoscenze: per questa ragione la rappresentazione grafica delle fasi nelle quali si è articolato il 'modulo' non è una retta sulla quale siano riportati vari segmenti, bensì (vedi fig. 5) una spirale[34], leggibile dal basso verso l'alto. Il procedimento metodologico adottato nell'esperienza qui descritta ha cercato di adattarsi al processo conoscitivo dell'individuo – qui dello studente – e di fornirgli lo spunto per continuare a girarsi indietro e rendersi conto del percorso di apprendimento svolto (in aderenza all'obiettivo di sviluppare la competenza metodologica dell' 'imparare ad imparare'[35]). Le varie fasi si sono articolate come segue:

1. Dopo una breve fase di discussione in coppia intorno ad un concetto centrale ("contenzioso Italia/Paesi di lingua tedesca"), in seduta plenaria è stato raccolto in tedesco sotto forma di appunti alla lavagna tutto quello che agli studenti è venuto in mente sull'argomento (associazioni, frammenti di conoscenze e attese nei confronti del tema).
2. Gli elementi disposti nell'ordine in cui erano stati comunicati, sono stati strutturati (in ordine di importanza, di probabile attinenza al tema ecc.) secondo criteri e indicazioni degli studenti, trovatisi a dover usare il tedesco per motivare o proporre scelte, esporre problemi ecc.

[34] Si tratta della cosiddetta "spirale ermeneutica" che Wolfgang Böttcher spiega così: "Come avviene l'interpretazione? Quali sono i suoi passi? Spesso funziona così: c'è qualcosa che per una qualche ragione si vuole capire meglio. Si leggono certi punti e certe parti con maggior precisione – e improvvisamente li si comprende in un modo diverso. In questo modo si modifica – perlomeno in parte – la comprensione avuta fino a questo momento dell'intero testo. E la visione globale del testo a sua volta fa apparire le singole parti del testo in una luce nuova [...]. E per quanto riguarda il comprendere e l'interpretare delle singole parti, è come se si camminasse in cerchio – dice Schleiermacher. Per questo si parla di CIRCOLO ERMENEUTICO (cioè un cerchio della comprensione). L'immagine però non calza del tutto. Nel procedere della comprensione e dell'interpretazione infatti, non torniamo mai al punto di partenza: con ogni passo guadagnamo invece una nuova visione delle cose. È come se, salendo, ci muovessimo contemporaneamente in una spirale. È per questo che alcuni trovano più calzante l'espressione SPIRALE ERMENEUTICA" (Böttcher 1983: 274; (trad. dal tedesco: Silvia Serena)

[35] Vedi 0.1.2.1 e 1.

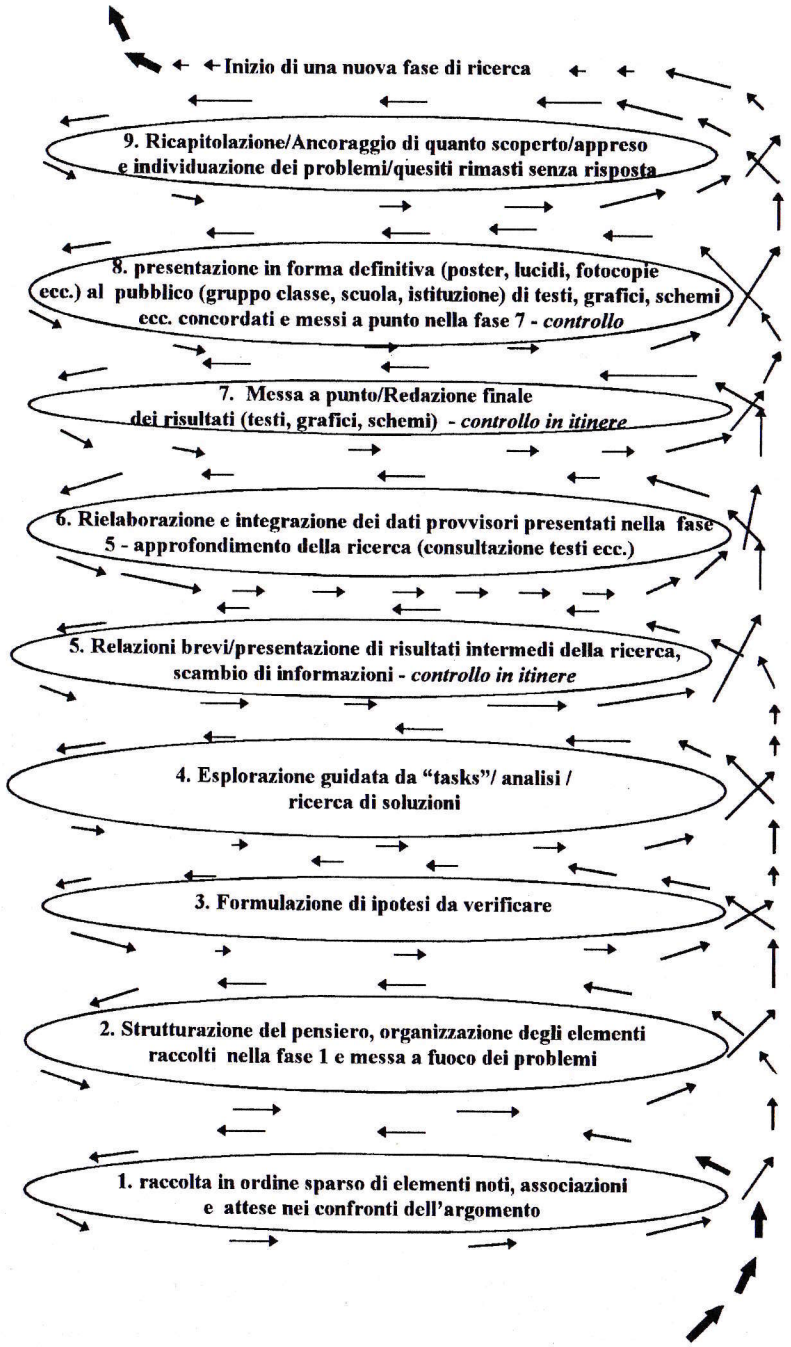


Fig. 5

3. I gruppi hanno raccolto idee sui problemi che si potrebbero verificare in un rapporto di compravendita tra una ditta italiana e una ditta di un Paese di lingua tedesca (concentrandosi sulla Germania): queste ipotesi sono servite poi, nella fase successiva di lettura dell'esposizione dei fatti nella rivista (v. fig. 3), da domande-guida per verificare se e quanto le ipotesi coincidessero con la realtà del 'caso'.
4. I gruppi hanno esaminato i fatti che hanno determinato il contenzioso (vedi fig. 3): a due gruppi è stato assegnato il compito di trovare un modo per rappresentare graficamente lo svolgersi dei fatti, e ad altri due quello di verificare se e in quale misura le ipotesi raccolte alla lavagna coincidessero o si differenziassero dai fatti esposti, in modo da essere in grado di riferirne nella fase successiva (il "task"[36] specifico richiedeva di riferire quanto avessero trovato interessante, inatteso, strano o poco rilevante). La funzione del docente è stata di consulente a richiesta.
5. I gruppi hanno presentato i risultati intermedi dei loro lavori. I due gruppi che hanno lavorato sulla rappresentazione grafica hanno presentato due schematizzazioni molto diverse tra loro e le hanno illustrate, esponendo anche gli interrogativi rimasti ancora privi di risposta: nella discussione sono poi emerse domande di comprensione sui grafici, sui motivi delle scelte di singoli elementi (frecce, cerchi, collegamenti ecc.) e suggerimenti per migliorare la leggibilità e l'incisività degli schemi; gli altri due gruppi hanno raccolto su lucidi gli elementi interessanti/utili e quelli inattesi: un gruppo si è concentrato particolarmente sull'aspetto linguistico raccogliendo tutti gli elementi nuovi e mettendo in evidenza le differenze con la lingua comune, l'altro sui fatti e sulle differenze con quanto ipotizzato nella fase precedente: ha destato particolare meraviglia il fatto che la ditta tedesca si sia trovata condannata a pagare due volte l'importo – fatto che ha costituito il quesito-guida nella lettura del commentario giuridico nella seconda parte del modulo.

[36] Rispetto all'italiano "compito", che pur viene usato in molta glottodidattica italiana (es. Balboni 2000: 18, Mariani 1999: 59), preferisco il termine inglese che dà in modo più univoco l'idea di un'attività finalizzata a risolvere un problema o a svolgere un'operazione mediante la lingua: il "*task*" (vedi Nunan 1989), pur non escludendo la creatività del singolo, offre indicazioni precise sui risultati attesi, fa riferimento a messaggi e a significati, e richiede che lo studente agisca come se stesso, con i suoi gusti, stili, preferenze e abitudini, cioè mettendo a frutto le sue conoscenze e capacità anche extrascolastiche: il processo di soluzione adottato offre modo al docente di diagnosticare più agevolmente problemi di apprendimento e predisporre quindi strategie mirate alle necessità del singolo. Molti spunti per la ideazione di "*tasks*" possono essere tratti anche da Häussermann/Piepho (1996).

6. I gruppi hanno messo a frutto i risultati della discussione in seduta plenaria integrando e correggendo i loro lavori.
7. I gruppi si sono dedicati al lavoro di redazione finale che si è concentrato sull'aspetto definitivo dei lavori (con la consulenza del docente, intervenuto solo a richiesta).
8. La versione definitiva, sia della rappresentazione grafica dei fatti sia degli elementi linguistici incontrati, è stata presentata e appesa su cartelloni in modo da costituire un punto di arrivo riconoscibile e un punto di partenza ben visibile per una nuova fase di ricerca nella seconda parte del modulo. Ogni studente ha avuto in questo modo la possibilità di prendere visione dei risultati di tutti i gruppi, di ricostruire lo svolgersi del contenzioso dai presupposti alla conclusione e di ripercorrere e richiamare alla memoria tutti gli aspetti linguistici nuovi incontrati nel corso del lavoro.
9. I quesiti-guida di questa fase, i quali costituiscono nel contempo un punto di arrivo e di partenza per una fase di ricerca successiva, sono stati: "cosa abbiamo imparato fino qui? Che cosa dobbiamo ancora imparare?" e "che cosa sappiamo adesso? Che cosa vogliamo sapere?". Era evidente che ormai lo svolgersi dei fatti era chiaro e che era giunto il momento di rivolgere l'attenzione alle ragioni che hanno condotto alla condanna, quindi al commentario giuridico e al come analizzarlo.

Ha avuto inizio a questo punto la seconda parte del modulo, cioè una nuova ricerca, non rivolta ai fatti bensì al commentario giuridico, e articolata di nuovo secondo le fasi riportate sulla spirale e secondo *tasks* diversificati in modo da venire incontro nei limiti del possibile ai vari stili di apprendimento[37]. Data la lunghezza del commentario (circa sei volte la descrizione dei fatti) è impensabile una lettura che colga tutti i particolari in una volta: gli studenti – che già tendono a leggere parola per parola e a voler capire ogni singolo termine – vanno guidati nello sviluppo di strategie di lettura che, pur applicate regolarmente nella lingua materna, non vengono trasferite alla lettura in lingua straniera. Data la quantità di elementi che si prestano ad essere focalizzati (vedi nella fig. 4 l'elenco esemplificativo degli elementi rilevanti dal punto di vista didattico), le consegne di ricerca assegnate per i lavori individuali, di gruppo e di coppia sono state molto varie: data l'impossibilità di riportarle tutte, ne viene presentato solo un numero limitatissimo di esempi nel paragrafo che segue.

[37] Esistono molti tentativi di costituire tipologie di apprendenti le quali vanno tutte viste non come indicazione ad etichettare i discenti, bensì solo come un aiuto per l'insegnante ad orientarsi e a osservare il comportamento e lo stile di apprendimento dei suoi studenti. Qui ci si è basati in modo particolare su Düwell 1989, Mariani 1998, Piepho 1998.

Per quanto riguarda le fasi di controllo in rapporto ai vari ordini di obiettivi (vedi paragrafo 1), esso è stato svolto in ambedue le parti del modulo in itinere nella fase 5, (al momento dell'esposizione dei risultati intermedi) e poi più puntualmente nelle fasi 7, 8 e 9, quando gli studenti hanno presentato le versioni definitive e hanno raccolto e fissato gli elementi appresi, discutendo come procedere nella ricerca.

4. *Mezzi e strumenti*

Gli strumenti impiegati nel modulo sono stati

- da un lato "*tasks*" che hanno implicato
  - * attività di ricerca sul testo o
  - * un "fare qualcosa" con la lingua (raccogliere, ordinare, raggruppare ecc.), o
  - * inventare criteri di ricerca o
  - * inventare modi per rappresentare schemi testuali,
- dall'altro di veri e propri esercizi che miravano all'uso e al conseguente fissaggio dei termini più frequenti nei testi giuridici.

Gli stessi *tasks* ed esercizi ovviamente possono essere usati in varie fasi del processo di apprendimento e con vari obiettivi: ad es. il raccogliere termini di un determinato campo semantico può essere di aiuto nella decodifica del testo in una fase di lettura iniziale, ma può servire anche per richiamare alla memoria quanto appreso prima di partire con una nuova fase di lavoro, o può servire nella fase di ricapitolazione finale o in una fase di controllo intermedio o finale; far ricercare e trascrivere individualmente in diversi gruppi e far poi presentare in intergruppo che cosa viene detto nel testo sulla "cessione", sul "rischio linguistico", sul codice civile italiano ecc. può servire per mettere insieme i tasselli di un mosaico di conoscenze in una fase di avvicinamento al commentario giuridico, ma anche come fissaggio dei termini a conclusione del modulo. A seconda della fase e dell'obiettivo di riferimento, le consegne per lo svolgimento delle attività possono essere scritte alla lavagna o distribuite in fotocopia per essere svolte direttamente sul foglio in un lavoro di coppia, i cui risultati vengono poi confrontati con quelli di altre coppie o al fine di una verifica individuale.

Gli esempi 1 e 2 che seguono si riferiscono all'attività di lettura, e richiedono di *cercare* nel testo "che cosa fanno" le due ditte e come vengono definite ("attore", "convenuto" ecc.). I due *tasks* si riferiscono all'analisi dei fatti durante la prima parte del modulo, ma possono essere adattati anche in funzione della decodifica dei commentari (si può chiedere di sottolineare nel testo gli elementi già noti dall'analisi dei fatti svolta nella prima parte, si può chiedere di

copiare a margine, di trascrivere su un foglio a parte o su lucido, di raggruppare ecc.).

1.
Was machen die beiden Firmen? Suchen Sie im Text.

Die deutsche Firma	Die italienische Firma
•	•
•	•
• ...	• ...

2.
Wie werden die beiden Firmen bezeichnet? Suchen Sie im Text und schreiben Sie die entsprechende Stelle in die rechte Spalte.

• deutsche Firma	⇒
	...
• italienische Firma	⇒

Per aiutare gli studenti ad imparare a prepararsi appunti per l'esposizione orale possono essere offerti strumenti come il seguente, in attesa che gli studenti li sviluppino autonomamente.

3.
Wie würden Sie den Fall graphisch darstellen?

DIE BEKLAGTE	?	DIE HERSTELLERIN	DIE KLÄGERIN
...	• **kauft** ... • **schließt ... ab** • mündlich • auf ... • durch ...	...	...
...	• **schickt** ... • **erteilt** ... auf ...		
	tritt die Kaufpreisforderungen an ... **ab**		
usw. usw.			

L'esempio 3 si riferisce quindi, nell'ambito della prima parte del modulo, alla lettura, alla rappresentazione grafica (da completare)

dell'interscambio tra le tre ditte e alla verbalizzazione scritta e orale. In modo analogo si possono ideare compiti di ricerca riferiti al commentario giuridico.

Nell'impossibilità di elencare tutte le attività relative a tutti gli obiettivi e ai due momenti di ricerca, gli esempi sopra riportati sono limitatissimi e danno un quadro molto riduttivo della molteplicità di attività e di interventi che hanno avuto luogo nella realtà del gruppo-studenti; d'altronde l'intenzione del presente contributo non è di presentare nè un capitolo di un libro di testo, nè un'unità didattica, nè un modulo-ricetta da seguire, bensì solo di dare alcuni spunti, specie a livello di riflessione sulle competenze da sviluppare e gli obiettivi da perseguire, dato che ogni docente ne trarrà le indicazioni operative adatte all'ambito nel quale si trova ad operare.

Conclusioni

Nell'ultima ora di lezione si è svolta una discussione valutativa dell'esperienza svolta, integrata dalla compilazione di un questionario nel quale si chiedeva allo studente di dare esempi di quanto gli sembrava di aver imparato, di elencare gli aspetti positivi e negativi dell'esperienza e di dare suggerimenti per lo svolgimento di un'esperienza analoga nel futuro. Gli studenti hanno elencato, come è ovvio, aspetti testuali e linguistici, dando esempi del lessico giuridico incontrato per la prima volta; hanno dimostrato inoltre apprezzamento per l'impostazione metodologica che, pur richiedendo loro di svolgere uno sforzo notevole per interrogare un testo non semplificato a misura delle loro competenze linguistiche, li ha visti protagonisti della costruzione del loro sapere: qualcuno ha definito l'esperienza una 'sfida', in quanto si è trovato a fare appello a tutte le sue preconoscenze, esperienze e capacità; qualcuno ha ritenuto particolarmente gratificante il fatto di essere stato stimolato a dire che cosa gli sembrava facile, difficile, utile, inutile, interessante, sorprendente, incomprensibile, nuovo, noto ecc. e a discuterne le ragioni con i compagni. Alcuni studenti hanno messo in rilievo che l'essere stati incoraggiati a fare ipotesi sui significati del testo e a usare la lingua anche senza essersi preventivamente assicurati che fosse tutto esatto quello che stavano per dire, aveva aumentato la loro fiducia in se stessi e la disponibilità a rischiare. Ciò che però ha riscosso l'interesse maggiore è stato, al di là del 'caso' e della novità del "tedesco giuridico", il modello di formazione della Daimler Benz: la discussione che ne è seguita dimostra che gli studenti, spesso troppo occupati a preparare un esame dopo l'altro, ogni tanto hanno bisogno anche di riflettere in spazi più ampi su quello che fanno.

È evidente che è risultato positivo il fatto che il modulo non si sia concentrato solo sull'aspetto linguistico, cioè che abbia cercato di sviluppare la competenza linguistica partendo dall''uso' della lingua in un 'caso giuridico' reale, ampliando quindi e sviluppando il collegamento con un sapere giuridico già presente negli studenti sotto altra forma. In questo modo è stato offerto un impulso allo sviluppo della *competenza giuridica*, oltre che di quella *linguistica* – e in realtà anche di quella *metodologica*: infatti lo stimolo a collegare saperi al di là dei 'compartimenti stagni' dei programmi di singoli esami (quindi a indurre, dedurre, associare, sintetizzare, motivare ecc. – cioè a sviluppare le capacità di ricerca e di critica) e il coinvolgimento della *sfera affettiva* accanto alla *sfera cognitiva* (in quanto è sempre stata richiesta la posizione personale soggettiva con la relativa motivazione) ha permesso agli studenti di cogliere almeno in parte che cosa può significare acquisire un metodo per divenire 'imprenditori di se stessi'. Di esso fa parte anche la capacità di affrontare problemi, quindi il 'coraggio' di fare ipotesi – perciò anche il 'coraggio' di 'sbagliare' e di esporsi: la disponibilità ad esporsi – che significa disponibilità ad assumersi responsabilità – rientra anche nello sviluppo della competenza nel rapportarsi agli altri, cioè della *competenza relazionale*. Questa in realtà è stata curata in tutti gli stadi del 'modulo': il fatto che fossero previste, oltre alle ovvie fasi di lavoro individuale, anche molte fasi di lavoro in collaborazione – in gruppo e in coppia – e che queste richiedessero essenzialmente capacità di negoziazione e di ascolto dell'altro, ha avuto una valenza pedagogica di educazione al rispetto e alla tolleranza che, al di là dei contenuti disciplinari, resta il fondamento della formazione dello studente universitario.

APPENDICE 1

La seguente articolazione è stata ideata durante il primo stadio di programmazione del corso (che poi per ragioni organizzative non ha potuto essere tenuto e si è ridotto al 'modulo' qui descritto) dal Prof. Michael Galster, collega e docente all'Università Bocconi.

1. Das Recht als eine Form sozialer Normen	**4. Das Kartellrecht**
1.1. Die Notwendigkeit von sozialen Normen	4.1. Besatzungsrecht und Gesetz gegen Wettbewerbsbeschränkung
1.2. Die gesellschaftlichen Funktionen des Rechts	4.2. Kartellrechtslücken und staatliche Verantwortung
1.3. Herstellung von Erwartungssicherheit	**5. Das Bundesbankgesetz**
1.4. Formen rechtlichen Zwangs	5.1. Die Autonomie der Bundesbank
2. Die Entstehung des deutschen Wirtschaftsrechts	5.2. Die Mittel der Bundesbank
2.1. Wurzeln in der Gewerbefreiheit	**6. Die Positivierung sozialer Grundrechte**
2.2. Wirtschaftsrecht in der BRD	6.1. Soziale Grundrechte in der Verfassung Deutschlands
2.3. Rechtssetzung der Gemeinschaft	6.2. Der Begriff der sozialen Grundrechte
3. Das Bürgerliche Gesetzbuch	6.3. Soziale Grundrechte in der Verfassung Deutschlands und Italiens
3.1. Überblick über das BGB	**7. Internationales Wirtschaftsrecht**
3.2. Erstes und zweites Buch	7.1. Der Fall Mozzarella
3.3. Drittes, viertes und fünftes Buch	7.2. Aus der Urteilsbegründung

APPENDICE 2

La proposta è stata stilata da una docente di diritto, abilitata anche in lingua tedesca e docente e formatrice di lingua tedesca nella prima parte della sua carriera, Giovanna Padovani (Belluno). Nell'intenzione di far partire gli studenti da testi autentici affinché imparino a interrogarli, ad osservare, ricercare, analizzare e confrontare, e a trarre autonomamente conclusioni sulle caratteristiche e le funzioni del linguaggio giuridico, la proposta riporta una tipologia testuale molto varia, puramente esemplificativa, quindi ampliabile, comunque sufficiente per lavorare con la lingua e sulla lingua all'interno di un segmento di corso. Alcuni testi possono essere scelti in modo da essere collegati tra loro in una sequenza sullo stesso argomento.

- L'orario commentato delle lezioni di diritto in una università di lingua tedesca.
- Testo tratto da un dizionario giuridico.
- Un testo originale di ampia diffusione (es. una contravvenzione della polizia).
- Alcuni articoli tratti dal codice civile.
- Alcuni articoli tratti dal codice penale.

- Un testo tratto da una rivista specializzata con un dibattito pro/contro un disegno o una proposta di legge su una tematica di attualità.
- Un testo descrittivo sull'organizzazione della giurisdizione penale e civile.
- Estratti di sentenze per evidenziare i presupposti di un negozio giuridico.
- Analisi di casi per evidenziare le due fasi: la 1ª di analisi e ricostruzione dei fatti, la 2ª di interpretazione secondo le norme vigenti.
- Un testo commentato di sentenza tratto da una rivista giuridica per addetti ai lavori.
- Un originale di un atto di querela o di denuncia.

.....

Riferimenti bibliografici

Balboni Paolo E. (1989), *Microlingue e letteratura nella scuola superiore*, Brescia, La Scuola.

Balboni Paolo E. (1999), *Dizionario di glottodidattica*, Perugia, Guerra.

Balboni Paolo E. (2000), *Le microlingue scientifico-professionali - Natura e insegnamento*, Torino, UTET.

Bausch Karl-Richard, Christ Herbert, Hüllen Werner, Krumm Hans-Jürgen (1989), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Francke UTB grosse Reihe.

Bertocchi Daniela et alii (1981), *Educazione linguistica e curricolo*, Milano, Mondadori.

Bolten Jürgen (1999), "Interkulturelle Wirtschaftskommunikation: Forschungsstand und Perspektiven eines neuen Fachgebietes", in *WDi-Wirtschaftsdeutsch international - Zeitschrift für sprachliche und interkulturelle Wirtschaftskommunikation*, Waldsteinberg, Popp Verlag, 1/99: 9-26.

Bolten Jürgen (Hg.) (2000), *STUDIEN ZUR INTERNATIONALEN UNTERNEHMENSKOMMUNIKATION - mit Häufigkeitslisten des deutschen Unternehmenswortschatzes*, Waldsteinberg, Popp Verlag.

Borgonovi Elio (1997), "La SDA nel sistema Bocconi e la formazione permanente" in *Bocconi notizie - Dalla Bocconi i cittadini europei. N.104, marzo 1997.*

Böttcher Wolfgang et al. (1983), *Das Buch, das alles über Sprache sagt*, Braunschweig, Westermann.

Cortelazzo Michele A. (1999), "Lingue speciali: le dimensioni verticale e orizzontale" in *Didattica delle lingue di specialità (problemi e difficoltà traduttive)*, a cura di Christopher Taylor.

Curci Annamaria (1999), "Modul, Modularisierung, Modularität" in *PER VOI - Eine Zeitschrift für Deutschlehrerinnen und Deutschleherer in Italien*, 5/1999: 7-9.

Deller Jürgen (2000), *INTERKULTURELLE EIGNUNGSDIAGNOSTIK: zur Verwendbarkeit von Persönlichkeitsskalen*, Waldsteinberg, Popp Verlag.

Düwell Henning (1989), "Der Fremsprachenlerner" in Bausch Karl-Richard, Christ Herbert, Hüllen Werner, Krumm Hans-Jürgen (1989), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Francke UTB (grosse Reihe, 135).

Forum delle Associazioni Disciplinari della Scuola (1998), *Il riordino dei cicli scolastici e la modularità dei curricoli,* in LEND, n.4.
Gadamer Hans-Georg (1989), *Das Erbe Europas*, Frankfurt am Main, Suhrkamp.
Garzone Giuliana, Miglioli Franco, Salvi Rita, a cura di (1995), *Legal English,* Milano, Egea.
Häublein Gernot, Müller Martin, Rusch Paul, Scherling Theo, Wertenschlag Lukas, Hrgs. (1995), *MEMO - Wortschatz- und Fertigkeitstraining zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache: Lehr- und Übungsbuch*, Berlin und München, Langenscheidt
Häussermann Ulrich, Piepho Hans-Eberhard (1996), *Aufgaben Handbuch Deutsch als Fremdsprache - Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie*, München, Iudicium Verlag.
Horst Sabine (1998), *WORTBILDUNG in der deutschen Wirtschaftskommunikation,* Waldsteinberg, Popp Verlag.
Hoy David C. (1990), *Il circolo ermeneutico,* Bologna, Il Mulino.
Hunfeld Hans. (1992), Hermeneutischer Fremdsprachenunterricht - Eine Skizze. In Hubert Eichheim (Hrgs.). *Fremdsprachenunterricht, Verstehensunterricht, Wege und Ziele*. München, Werkstattberichte des Goethe-Instituts, 11-24.
Hunfeld Hans. (1998), *Die Normalität des Fremden*, Waldsteinberg, Popp Verlag.
Jung Lothar (1994), *Rechtswissenschaft - Lese- und Arbeitsbuch*, München, Hueber.
Kirckhoff Mogens (1985 ediz. orig.danese) (1992[7]), *MIND MAPPING - Einführung in eine kreative Arbeitsmethode - Die Synthese von sprachlichem und bildhaftem Denken*, Bremen, PLS Verlag.
Kochan Detlev, Hg. (1972), *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft.*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
Kühn Peter (1992), *Jura - aus der Serie Bausteine: Fachdeutsch für Wissenschaftler*, Heidelberg, Julius Groos.
Mariani Luciano (1999), "Gli stili di apprendimento: verso una didattica differenziata" in *Proposte per una didattica modulare* a cura di Franca Quartapelle, Milano, Franco Angeli, 53-65.
Nunan David (1988), *The Learner-Centred Curriculum*, Cambridge, Cambridge University Press.
Nunan David (1989), *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
Piepho Hans-Eberhard (1998), "Distanz und Nähe - Zur Vorbereitung auf die Textarbeit im Unterricht" in *"'I beg to differ' - Beiträge zum sperrigen Nachdenken über eine Welt in Frieden - Festschrift für Hans Hunfeld"*, a cura di Hans-Eberhard Pieph, Angelika Kubanek-German, München, Iudicium Verlag.
Piepho Hans-Eberhard, Serena Silvia (1992), Artikulationsphasen in einem aufgaben- und impulsgesteuerten Unterricht. *FRAGEZEICHEN*, 1: 20-41.
Piepho Hans-Eberhard, Kubanek-German Angelika (1998), *"I beg to differ" - Beiträge zum sperrigen Nachdenken über eine Welt in Frieden - Festschrift für Hans Hunfeld*, München, Iudicium Verlag.

Quartapelle Franca (1999), "Forum delle asociazioni disciplinari della scuola" in *PER VOI - Eine Zeitschrift für Deutschlehrerinnen und Deutschleherer in Italien*, 5/1999: 3-6.
Quartapelle Franca, a cura di, (1999), *Proposte per una didattica modulare*, Milano, Franco Angeli.
RIW - Recht in Wirtschaft - Internationales Wirtschaftsrecht (1997), 2.
Rodenbeck Rolf, a cura di, (1995), *Deutsch für Juristen - Aufgaben, Übungen, Materialien, Texte,* Lund, Universität, Germanistisches Institut.
Schena Leo, a cura di (1997), *La lingua del diritto. Difficoltà traduttive. Applicazioni didattiche* (Atti del primo Convegno internazionale, Milano 5-6 ottobre 1995. Centro Linguistico dell'Università Bocconi), Roma, CISU.
Schena Leo, Proietto Benito (1992), *Le français juridique*, Milano, Egea.
Schulz Wolfgang (1972), "Aufgaben der Didaktik" in *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft*, a cura di Detlev Kochan, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
Serena Silvia (1996), "Schwierigkeiten als hermeneutische Herausforderung: ein aus der Praxis entstandenes Seminarmodell" in *Didattica e metodologia della formazione degli insegnanti: modelli sperimentali/Didaktik der Lehreraus- und fortbildung in Italien: Modelle aus der Praxis*, a cura di Silvia Serena, Milano, Cooperativa Libraria I.U.L.M.
Serena Silvia (1998), "Von Kreisen, Menschen und Bildern: hermeneutische Erfahrungen zu einem hermeneutischen Ansatz im Fremdsprachenunterricht (AUSZUG), Beitrag zur Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Hunfeld" in *"I beg to differ"*, München, Iudicium Verlag.
Shaw Gisela (1994), *Deutsche Juristen im Gespräch - Textbuch*, München, Klett Edition Deutsch.
Szarmach-Skaza Hanna, Tkaczyk Krzysztof (1996), *Wörter-Bäume*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
Tandberg Reinhard (1999), "Theorie und Praxis bei der Vermittlung interkultureller Kompetenzen" in *WDi-Wirtschaftsdeutsch international - Zeitschrift für sprachliche und interkulturelle Wirtschaftskommunikation*, Waldsteinberg, Popp Verlag, 1/99: 71-83.
Taylor Christopher, a cura di (1999), *Didattica delle lingue di specialità (problemi e difficoltà traduttive), Milano 27 settembre 1996*, Trieste, Edizioni Università di Trieste.
Vandermeeren Sonja (1998), *FREMDSPRACHEN IN EUROPÄISCHEN UNTERNEHMEN: Untersuchungen zu Bestand und Bedarf im Geschäftsalltag mit Empfehlungen für Sprachenpolitik und Sprachunterricht*, Waldsteinberg, Popp Verlag.
Vandermeeren Sonja (1998), "Fremdsprachengebrauch in europäischen Unternehmen: Sprachwahlstrategien" in *WDi-Wirtschaftsdeutsch international - Zeitschrift für sprachliche und interkulturelle Wirtschaftskommunikation*, Waldsteinberg, Popp Verlag, 1/99: 120-131.
Wode Henning (1988), *Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen*, München, Hueber.

"Anwendbares Recht: Abtretung und Sprachrisiko in deutsch-italienischem Kaufvertrag" in *RIW - Recht in Wirtschaft* - Internationales Wirtschaftsrecht (1997), 2: 153

"Redemittel zum Beschreiben wirtschaftlicher Entwicklungen" in *WDi-Wirtschaftsdeutsch international - Zeitschrift für sprachliche und interkulturelle Wirtschaftskommunikation*, WDi-Service, Beilage zu Heft 1/99, Waldsteinberg, Popp Verlag, 1/99: 212-215.

ZIP - Zeitschrift für Wirtschaftsrecht, Köln, RWS-Verlag.

Erika Nardon-Schmid*

LESSICO E FRASEOLOGIA NELLA CONTRATTUALISTICA TEDESCA: ANALISI E PROPOSTE DIDATTICHE

1. *Introduzione*

La presente relazione intende proporre alcune riflessioni relative agli aspetti lessicali e fraseologici, testuali, semantici e pragmatici del linguaggio giuridico della contrattualistica tedesca, e questo non solo al fine di porre in luce alcune peculiarità significative, ma anche allo scopo di proporre, sulla base di tali riflessioni, un approccio didattico specificamente mirato a questo particolare settore nell'ambito di una L2 e a fini traduttivi.

2. *Lingue speciali e lingua comune*

L'enorme progresso della scienza negli ultimi decenni ha portato ad una grande massa di sapere suddivisa in ambiti settoriali, ai quali a loro volta corrispondono circa 300 linguaggi specialistici (Fluck 1996: 16), e non è difficile immaginare che questo numero sarà ulteriormente incrementato. Manca ancora, tuttavia, una definizione teorica definitiva del termine *Fachsprache*.[1] La difficoltà di una definizione risulta dal

* Università Cattolica del Sacro Cuore, Brescia.

[1] Lothar Hoffmann (1985: 53) propone verso la metà degli anni '70, tenendo conto dei mezzi linguistici impiegati e assumendo una prospettiva per la prassi, in modo particolare per la formazione linguistico-specialistica, la seguente definizione: "Fachsprache – das ist die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzbaren Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewähren". Con il riferimento al "Kommunikationsbereich" egli anticipa la svolta pragmatica della concezione delle lingue speciali che si avrà negli anni '90. Infatti la sua attenzione si sposterà al *Fachtext*, visto come realizzazione e risultato di una comunicazione specialistica: "Der Fachtext ist Instrument und Resultat der im Zusammenhang mit einer spezialisierten gesellschaftlich-produktiven Tätigkeit ausgeübten sprachlich-kommunikativen Tätigkeit; er besteht aus einer endlichen, geordneten Menge logisch, semantisch und syntaktisch kohärenter Sätze (Texteme) oder satzwertige Einheiten, die als komplexe sprachliche Zeichen komplexen Propositionen im Bewußtsein des Menschen und